

Title	口頭練習と視覚資料
Author(s)	乙政, 潤
Citation	大阪外国語大学学報. 29 p.99-p.110
Issue Date	1973-02-28
oaire:version	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/80462
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

口頭練習と視覚資料

乙 政 潤

Audiolinguale Übungen und visuelle Materialien

Jun Otomasa

Kurze Inhaltsangabe

Hier werden drei Typen der audiolingualen Übungen betrachtet, in denen visuelle Materialien als Übungshilfe benutzt werden.

1. Die Lernenden beantworten die inhaltlichen Fragen zu einem in das Tonband übertragenen Text. Dabei wird ihnen eine Illustration gezeigt.
2. Die Studenten führen sogenannte "pattern praxises" durch. Zu jedem Beispiel wird je eine Illustration hinzugefügt.
3. Erst wird den Studenten ein Diapositiv vorgeführt. Danach werden ihnen inhaltliche Fragen über die Situation, die im Dia gezeigt wird, gegeben.

Wir können feststellen, daß visuelle Materialien auch in diesen Fällen des fremdsprachlichen Unterrichts vor allem darauf zielen, die Gefahr des „Verbalismus“ (man gebraucht Wörter, ohne ihre eigentlichen Bedeutungen zu wissen) zu vermeiden. Aber es ist noch eine zukünftige Aufgabe, zu untersuchen, welches Medium und welcher Medienträger dem Zweck jeder Übung am klarsten entspricht.

1. 今日私たちは外国語を教授し学習するのに、録音された外国語をかなりふんだんに使っている。又、この録音にスライドなり挿絵なりを添えることが往々試みられる。本論文は扱う問題の範囲を何よりもこの事実に限っている。

外国語の「教育」はここでは論外である。「教育」は対象者の肉体的・精神的・心理的・人格的形成を指すし、これに参加するのはひとり学校にとどまらない。学校においても、外国語の「教授」(「学術・技芸などを教え授けること」広辞苑)を通して「教育」という目標が達せられると考える。

この「教授」のレベルにおいて行われる外国語のいろいろな練習のうち、口頭練習に問題をし

ほりたいと思う。もっとも、ここで口頭練習というのは広義であって、audiolingual の意味である。質問に口頭で答えることも、与えられた文を要求されるとおりに口頭で変形することも、あるいは又、テキストの文字を見ずに或る陳述を聞いてその内容に関する質問に答えることも、その他もろもろの耳と口とを使う練習がここに含められる。

このような口頭練習が教師、とりわけ外国人教師の自らの発声で行われないわけではない。しかし、何といっても、現実には録音に頼る場合の方が圧倒的に多い。録音の形式にはレコードやソノシートが考えられるが、実際には録音テープである場合がほとんどである。これらの録音が再生される場所が普通教室であるか L L であるかはここでは本質的な問題ではない。事例はすべて L L における経験である。

視聴覚的方法 (audio-visual method) とか視聴覚教具 (audio-visual aids) とかいわれるものは、必ずしももっぱら外国語教授のために使われたり、とりわけ外国語教授と関係が密接なわけではない。それらは、audio-visual education という名称も示すとおり、教育全般にわたり、そこで行われる教授 (teaching) に寄与しようとするものである。又、視覚教具と聴覚教具とは別々に考えられねばなるまい。

外国語の教授と学習に聴覚資料 (audio material)¹⁾を導入することは録音器と録音テープの発達・普及によって大いに促進された。とくにネイティブ・スピーカーの正しい発音・音調・リズム・イントネーションに学習者が接する機会が大巾にふえたのは、そのおかげである。外国語の教授と学習における聴覚資料の意義は、このことのみに尽きるわけではない。例えば、外国の町角が写っているトーキー・フィルムから再生される外国語以外の一切の「外国の」音は外国語の授業にとって有意義な資料と云うべきである。けれども、従来の私たちの外国語教授は、ネイティブ・スピーカーに接することも、ネイティブ・スピーカーの録音に接することすらも、それほど自由にできたわけではなかった。このことを考えれば、外国語の授業における聴覚資料については今日ある程度の進歩が達成されたと言ってよいであろう。そこで今日他方の視覚資料の導入に目が向けられる所以である。

筆者はここ数年のあいだ L L での授業を通して、録音されたドイツ語と何らかの形の視覚資料とを併用する教授を試みて来た。ここでは、第一に、それらの経験に視聴覚教授の理論から検討を加えたい。第二に、外国語の授業における視覚資料の取り扱いには何らかの特殊性が存在するかどうかを考察したい。

2. 録音された外国語と視覚資料とを併用した教本のうち、ドイツ語の場合の一例に挙げられる

1) 視聴覚的方法を行なうには種々の視聴覚資料 (audio-visual material) が利用されるが、資料という総称からすすんで具体物に近い存在を意味する場合には教具といい、資料を視聴覚的方法の適用される目的意識から価値づけた場合に教材という。(小川芳男編：英語教授法辞典、1963三省堂、audio-visual education の項参照)

のは „VISAPHON“²⁾である。1960年に初版が出た。ドーナツ盤のレコード6枚と一冊のテキストブックから成る。テキストブックの内容は、アルファベット順に231の見出し語があり、それに平均50語くらいのテキストと挿絵とが付けられている。文章としてはいわゆる „Umgangssprache“ を狙っていると考えられる。中級向きの教材としてかなり適当なものと思われる。

このレコードを2回生の聞きとりの宿題に使った。つまり H. Kessler: Deutsch für Ausländer を基礎とした文型練習が本来の授業目標であるが、それ以外にいわば附録的にこの教材を使ったのである。学生にはテキストブックは見せない。学生はレコードをくり返し聞いて宿題の箇所を書き取ってくる。書き取ってくることはこちらは必ずしも要求していないのであるが、学生は一様に書き取ってくる。成人に近い大学生が外国語を学ぶ場合、学習の最初からメディアとしての音声のほかに文字をも使うことは必ずしも一概に排されない。大学生の高い知能程度では、音声と文字を結びつけることを覚えながら学習を進めることは負担や障害にはならないし、理解を促進し学習の速度を高める側面すらある。聞く・話すという口頭技能、とりわけ「話す」という技能があまり深められないのは別の心理的原因による。文字を学習のはじめから併用することによるのではない。

具体的な例としてBの項から一つ引用する。

Die Burg: Oben auf dem Berg steht die Burg. Der große Turm heißt Burgfried. Rund herum um die Burg ist ein Graben. Hinter dem Graben ist die hohe Burgmauer. Wenn man in die Burg hinein will, muß man über die Brücke gehen. Die Brücke kann man hochziehen. Dann kann niemand in die Burg hinein. Jetzt wohnen in der Burg keine Ritter mehr wie vor vielen hundert Jahren. Heute ist eine Jugendherberge in der Burg. 学生には教室でこの項が聞き取りの宿題であることを告げ、同時に挿絵を示す。この場合それは西洋の中世風の城の絵である。テキストブックにはテキストが印刷されているのであるから、学生にそれを渡すことはできない。したがって学生が挿絵を目にするのはこの機会だけであって、レコードを聞くあいだは肝心の挿絵は彼らの手元にない。これがこの教本を上のようなやり方で利用する際の不便な点である。しかし版權の問題があるから、むやみに複製はできない。目下のところ解決策はない。

次の週に学生の前でもう一度レコードの宿題の箇所をかけ、一人一文章を単位として複誦させる。その際に挿絵をもう一度示す。綴やその他の書記上の問題点・困難点は複誦させると発見できる。これが終るとあらかじめ録音しておいたテキストの内容にかんする質問を学生に聞かせる。授業はLLで行われるから、これらの質問は各学生のブースに流される。学生は質問に即座にドイツ語で答えねばならない。質問と答は学生のテープに録音され、学生は再生して自分の答を修正し、くり返し練習できる。上の „Burg“ にかんする質問とは次のようなものである。たいていはテキストの文をそのまま使って答えられるようにしてある。つまり, Fragen は学生が聞きとって来た文章を彼らの口からひき出すためのいわばきっかけとなるわけである。

2) Wilhelm Berger: VISAPHONE DEUTSCH, Verlag Hans Witte, Freiburg 1960.

1. Was steht oben auf dem Berg?
2. Wie heißt der große Turm?
3. Wo ist ein Graben?
4. Wo ist die Burgmauer?
5. Worüber muß man gehen, wenn man in die Burg hinein will?
6. Was kann man tun, wenn man niemand in die Burg hinein lassen will?
7. Wer wohnte in der Burg vor vielen hundert Jahren?
8. Was ist heute in der Burg?

さてここで „Burg“ の挿絵はどんな役割を果たしているであろうか。著者は解説で、「絵と文字と音とをしっかりと一体にする」のが „Visaphone-Methode“ の特徴であり、絵は又記憶を保持するのを助けると云う。³⁾それが実際にどの程度達成されるかは別として、常識的に考えて、学生たちがレコードを聞く際のテキストの理解を助けている。そして、Fragen-Antworten に際しては、問いの具体化・可視化によって、学生たちが質問に答えるのを助けている。実際彼らは „Burg“ の映像を手がかりにして答えるのであろう。ただこの „Burg“ の場合は、それは学生たちにとって絵葉書や写真や映画やテレビなどでもうすでになじみの深い概念と言えよう。したがって、„Burg“ の絵は学習に必須であるとは必ずしも言えないかもしれない。もっとも、„das Schloß“ との相違をもここでの教授の目標と考えるならば、„Burg“ の具体的映像はどうしても必要である。

しかし、テーマが例えば Briefkasten ともなると話は別である。挿絵による具体的な映像の提示はどうしても必要であると言える。第一に Briefkasten を「ポスト」と言いかえると、大ていの学生はあの赤い円筒を、あるいは大型の箱を想い浮べてしまう。実際には町の要所にあるのは黄色の長方形の箱であり、しかも大ていは壁などに取り付けられている。Klappe にしても側面についていることを知らねばならない。

3. 次に述べるのは、いわゆる「文型練習」(パタン・ドリル) の各問題にそれぞれ挿絵を添えた試みである。まず「文型練習」そのものの実例をいくつか挙げる。⁴⁾テープに録音されている順序どおりに記す。

.....

3. Ich wasche das Geschirr.
 die Mutter

3) 前掲書の Vorwort.

4) 田中康一・乙政潤：カセット 生きた初級ドイツ語，1969年初版，文林書院。テキスト19ページ。

(学習者が解答するためのポーズ)

Die Mutter wäscht das Geschirr. (正解)

(正解をまねるためのポーズ)

.....
.....

5. Ich werfe den Ball.
der Spieler

Der Spieler wirft den Ball. (正解)

6. Ich lese die Zeitung.
der Vater

Der Vater liest die Zeitung. (正解)

.....
.....

これは、例から分るように、強変化動詞の現在における3人称単数の幹母音の変化を体得させるための練習である。「文型練習」は本来、ネイティブ・スピーカーの標準的な発音をモデルにして、学習者にaudiolingualに「言語習慣を身につけさせるために、集中的、組織的なドリルをおこなう目的のためにくふうされた基礎練習」⁵⁾である。この考えからすれば、上の文型練習に一々挿絵を添えることはあまり意味がないと思われる。

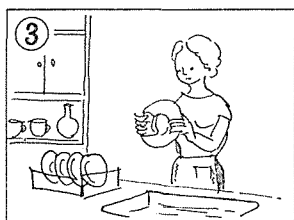
しかし、もし「文型練習」に上記以上の目的をも追加するならば、どうであろうか。すなわち、さきの例では、練習が単に強変化動詞の現在における3人称単数の場合の幹母音の変化の習得を目的とするに留まらず、学習者に練習の一つ一つの文がそれぞれ具体的な状況についての陳

5) エドワード・スタック原著・西本三十二監訳：外国語教育と語学ラボラトリー，1969年初版，玉川大学出版部。88ページ。

述であるとして練習させるのである。

この着想は筆者の次のような体験に基いている。⁶⁾さきの例と同様の「文型練習」を重ねたあげくテストをしてみる。Ich lese die Zeitung. の主語を der Vater に代えて言いなおすことを要求すると、学生はまずは難なく Der Vater liest die Zeitung. と言える。けれども、男が新聞を読んでいる状況を示す絵を見せて、これをドイツ語で叙することを要求すると、学生は意外なほどしどろもどろなのである。少くとも上記の「変形」ほどにはすらすらとやれない。筆者はその最大の原因は、文型練習の際にそのような挿絵を使わず、テストにはじめて使ったことにあると考えた。学習者は、練習時には具体的状況のないままに、練習文を暗誦していたからである。状況を描写する練習はしていなかった学習者に、テストでそのことを要求してもとまどうのは当然であったと言える。このことのほかに、状況を叙述するテストよりは問いを聞いて答える（口頭で）テストの方が結果が優れていたことも、筆者に文型練習に具体的状況を添える必要を感じさせた。例えば、Was sehen Sie sich gern an? という問いには学習者は比較的すらすらと、例えば Ich sehe mir Fußball gern an. と答えている。

そこで、さきほどの例で言えば、練習に下のように挿絵⁷⁾を添えるのである。実地には、学習者は練習の順に挿絵が描かれた紙を手にして練習する。



.....

(テープ)

Ich wasche das Geschirr.
die Mutter

(学習者は絵を見、テープを聞いて答える)

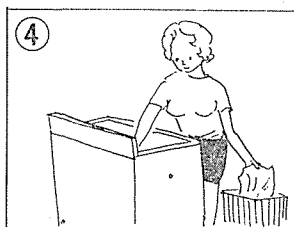
Die Mutter wäscht das Geschirr. (正解)

もちろん、学習者が Ich wasche das Geschirr. を聞き取れることや、それを淀みなく Die Mutter wäscht das Geschirr. と口頭変形できることは、上のような練習に移るための前提である。そして、Die Mutter wäscht das Geschirr. とその状況を示す絵とを自動的に結びつけることができてはじめて、次ページに示すような練習へと移れるわけである。ここではじめて、学習者が Die Mutter wäscht das Geschirr. とその状況とをほんとうに結びつけることができるようになったかどうかを確認される。

ここで使われた絵の役割とは何であろうか。まず第一に云えるのは、Die Mutter wäscht das Geschirr. という状況を具体的に示していることである。勿論、実際に母が食器類を洗っている

6) くわしくは、乙政 潤：文型練習に関する省察。LLA関西支部研究集録2，1968年。43～51ページ。

7) 前出の「カセット 生きた初級ドイツ語」より文林書院の承諾を得て転載。



(テープ)

Wäscht die Mutter das Geschirr?

(学習者は絵を見て、テープを聞いて答える)

Nein, sie wäscht das Geschirr nicht. (正解)

ところを指してそのような陳述がなされるはずである。しかし、現実の授業にそのようなことは望めない。したがってこの絵は現実の状況の代用である。第二に、この絵は学習者が「話す」ことのきっかけを提供している。母が食器を洗っている図があるからこそ、学習者は Die Mutter wäscht das Geschirr. という陳述をなしやすい。又、Wäscht die Mutter das Geschirr? という問いに答えやすい。このような「きっかけ」こそ専門的教授学的な意味の「状況」(Situation)である。それは「生徒たちのなかに特定の方法で行動や意識の流れや言語的反応を喚起するか、理解させるか、あるいは強化すべきを具体的、言語的、認識論的因子を教授法的に結び合わせたものである。」⁸⁾

しかし、これらの絵は学習者に母国語を介せずにテープのドイツ語の意味を理解させるためのものではない。外国語教授に視覚資料を導入することはとかく母国語の排除——学習外国語による思考——ととられがちであるが、この例ではそうは言えない。ここでは学習者は語彙は母国語の訳語と対象して覚えているし、彼が練習の文を一たん日本語に翻訳することを防ぐ手段は講じられていないからである。

4. さて「視聴覚教育」は授業への視聴覚資料の導入についてどう言っているだろうか。ものの本によれば、“A-V-Aids (Audio-Visual-Aids)” が導入されるべき最大の理由は、教授と学習全般における “verbalism” にある、ということらしい。

In almost any learning situation there lurks the danger of *verbalism*—the use of words that are not understood. Verbalism is a disease usually contracted in schools.⁹⁾

...we must realize that we do our learning in a word-centered communication environment... We must realize that the use of words in any form is wholly dependent upon

8) Hans Eberhard Piepho : Zum Begriff der „Situation“ in der Didaktik des elementaren Englischunterrichts. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts. Heft 1 1967, S. 25. Verlag Lambert Lensing.

9) Edgar Dale : Audio-Visual Methods in Teaching.....Revised Edition, Holt, Rinehart and Winston 1963, p. 23.

the experience background of the persons using them.¹⁰⁾

...The efficiency of the use of word usually declines as dependence on word alone continues.¹¹⁾

The proper use of audio-visual aids should

1. Reduce the danger of verbalism.¹²⁾

2.

第二番目の引用には、“verbalism”の克服されるべき道が示唆されている。それは experience を背景とした word の使用である。「word によって喚び起されうる潜在的意味は個人の内に在る——個人が想起すもの、個人の想起の仕方、個人がその word を使うときに彼が考えているもののなかに。生れつきの盲人が雲の美しさを描写した文を理解できないことから分るように、Uganda の住民の日常生活を述べた文を理解するには一葉の写真も重要な手がかりを提供することから分るように、visual experience は symbols (=words) を正しく使うために（唯一とは云えないが）¹³⁾ 必須のものである」というのが Cross と Cypher の主張である。

Dale は教育における experience の意味をいっそう深く捉えているように思われる。「good teaching とは good communication の意である。good teaching の目標の一つは究極的に生徒たちに自分で学ぶことを教えることであるが、そのためには『動機づけ』と concrete experiences とが必要である。そしてこれを阻むものが verbalism である。」私たちがする直接的・間接的な経験、抽象的・具体的経験の層を Dale は “Cone of Experiences” という visual aid で以て（／）簡潔に表現した。¹⁴⁾ Cone の底辺をなすものは “Direct, Purposeful Experiences” であり、頂点に “Verbal Symbols” が位置している。この頂点と底辺とのあいだに九つの experiences の段階が想定されている。それらの段階を決めるのはそれぞれの抽象度である。

これらが「教育」ないしは「授業」全般について云われているにせよ、たしかに外国語教授についても当てはまることである。„Burg“ をたんに「城」と言い換えてすませることは確かに具体性を欠く。„Burgmauer“ も „Graben“ も „Brücke“ も、はたまた „Burgfried“ も、それぞれが具体的に何であるかを知ることが大切である。同様に Die Mutter wäscht das Geschirr.

10) A. J. Foy Cross and Irene F. Cypher : Audio-Visual Education, Thomas Y. Crowell Company 1961, p. 2.

11) Walter Arno Wittich and Charles Francis Schuller : Audiovisual Materials : Their Nature and Use, Harper & Row 1962³, p. 7.

12) Theodore Huebener : Audio-Visual Techniques in Teaching Foreign Languages, New York University Press 1960, p. 3. この本は、題のとおり、視聴覚資料の利用を外国語の授業の場に限った点で他の三者とは異なる。いろいろな A-V-Aids の具体的な利用法を述べているが、外国語教授に利用するが故に利用の方に特殊性が生じるかどうかは直接には採りあげていない。

13) 典拠を明らかにしていないが、たいていの人では、“readily recallable memory” の80%が visual だという。p. 12.

14) Dale, p. 43.

のような簡単な陳述といえどもその具体的映像を伴っていることは望ましいことである。しかし、なぜ大切であり望ましいかと言うと、それは verbalism を排除して思考に具体的基礎を与えたからばかりではない。非常に広い意味での文化的背景を異にする外国のことは理解するためには、“concrete experiences” が他の学科におけるよりもまして必要なことは確かである。だが一方には、とくに空間的理由から、必ずしも一切を直接に経験することはできないという事情がある。外国語教授においては、視聴覚資料にはこのように個人に代って——経験の範囲を限定されている個人に代って——経験する、そしてそのことにより個人の経験の範囲を拡大するという意味も又与えられていると言わねばならない。

Verbalism の克服を含めて「視聴覚教育」にはどのような長所が考えられているのだろうか。Dale は「audio-visual materials が教授に際して適切に使われるなら」と断って、次の七つを挙げている。¹⁵⁾

1. それらは概念を考える上で具体的な基礎を供給する。そしてそのことにより、学生たちが word の意味を考えずに反応することを防ぐ。
2. それらは学生たちに強い興味を惹き起す。
3. それらは学習（効果）をいっそう永続的なものにする。
4. それらは逼真的な経験を提供する。そして、この経験は生徒たちを刺戟して自己活動へと向かわしめる。
5. それらは論理的に連続した思考を発達させる。このことはとくに映画（Motion Pictures）について言えることである。
6. それらは（学習者が）いろいろな意味を知ることを助け、ひいては語彙をふやすことを助ける。
7. それらは他の教材では得がたい experiences を供給する。そして学習の能率、深さ、多様さのために貢献する。

考えようによればこれら七つのテーゼは視聴覚教具はかく使われるべきだという戒めともとれないことはない。その意味では、筆者は今までの試みには、自分の試みも含めて、なお不十分な点が多いことを感じる。録音された外国語という聴覚資料に挿絵という視覚資料を添え足したとしか言えない。両者が有機的に結びついた例はまだ見ない。

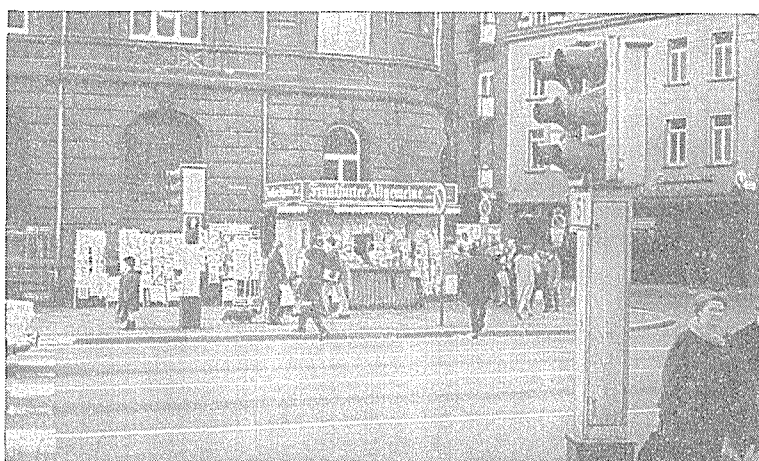
それはさておき、2. でふれたような外国語の学習にその基盤としての具体的な状況を与えるために使われるような視覚資料はいったいどのように位置づけたらよいのであろうか。それらは“verbalism”の防止に一応役立っているし、経験を提供していることも事実である。学習者の語彙をふやすことに役立っているとも言えよう。あるいは又学習者の興味を普通の教室での授業よりは強く惹いているかもしれない。しかしながら、それらを果した上でなお陳述に対して具体的

15) Dale, p. 65.

な状況を提供するというのは、外国語教授における視覚資料の特殊性と言わねばならない。とりわけそれらが練習の際に母国語を排除することに使われるとしたら、この特殊性はいよいよ確たるものになると言えよう。

5. 上の例では母国語が排除されていないことは述べた。授業そのものが直接教授法にのっとっていないことを別にすると、それは陳述が先にありそれに状況があとから添えられたせいであると言えよう。そこで逆の行き方が考えられる。1971年度にLLで授業中第2回生に対して次のような試みを行った。最初の実践例同様、本来の授業目標である „Deutsch für Ausländer” の Teil 2 を基礎とする文型練習には無関係に追加的に行った練習である。

練習は週1回の授業で2週にまたがって行われる。まえの週では、学生にスライドをプロジェクターで示しつつ質問を天井スピーカーから流す。



(テープ)

Was sehen Sie an den beiden Seiten?

Was bedeutet die rot leuchtende Lampe?

Was sehen Sie drüben an der anderen Seite?

Was wird dort verkauft?

この際は学生に答は言わせない。スライドを見せながら質問のテープをくり返し聞かせる。そして最後にそれを各自のブースで録音させる。学生は次週までに質問に対する答を用意して来るのである。このようなスライドを毎授業10枚投影する。

次の週では、ふたたびスライドを投影し、こんどは質問のテープを各ブースへ流す。こんどのテープは解答用のポーズつきで、しかも標準解答が入っており、そのあとにこれを模倣するためのポーズもつけてある。

Was sehen Sie an den beiden Seiten?

(解答用ポーズ)

Ich sehe zwei Verkehrsampeln. (標準解答)

(模倣用ポーズ)

Was bedeutet die rot leuchtende Lampe?

[]
Sie bedeutet, daß man jetzt nicht über die Straße
gehen darf.

[]
Was sehen Sie drüben an der anderen Seite?

[]
Ich sehe einen Kiosk.

[]
Was wird dort verkauft?

[]
Dort werden Zeitungen und Illustrierte verkauft.

このテープを学生たちが再生するのを検聴し、注意や指示があれば与える。又、再生練習のあと質問にも応じる。

以上が練習のあらましであるが、ここではスライドによる映像はどのような役を果しているであろうか。第一に、引用した例からも分るように、テープを聞いただけでは質問の意味がよく理解できないという意味で、質問の理解には欠くべからざる助けを提供している。第二に、その質問の理解は verbal に行われれないという点で母国語の排除も実現されている。第三に、質問に答えるための手がかりを与えている。映像が一つの具体的状況であるから、この手がかりは学習者の解答を動機づけている。この例におけるような視覚資料は練習の不可欠な一部を成していると考えられるので、このような取り入れ方はいわば「有機的」であると言えよう。さきの二例よりは一段と進んだ形式とも言えるかもしれない。しかし、外国語の練習としてはいくつかの問題点を残すのである。

第一に、練習に使われる文法事項を毎回の10枚について統一することが困難である。第二に、文法事項を練習の回を追うにつれて易から難へと系統的に高めてゆくことが同じく困難である。但し、中級の場合には、初級で習得した文法事項のみを使うように工夫すれば難易が前後してもかまわないとも言える。第三に、学習者の解答を規制できない。文型練習では正解は一つしかなく、学習者の解答もそれにしぼられるよう工夫されている。しかし、この場合では、Was bedeu-

tet die rot leuchtende Lampe? という質問に対しては Sie bedeutet, man dürfe jetzt die Straße nicht kreuzen. という答も答であるし, Man darf jetzt nicht über die Straße gehen. の如く答えられてもそれを排すべき根拠はない訳である。少くとも特定の文型を使わせたいが, それもかなり難かしい。この点では, 最初に紹介した, Text の与えられている „VISAPHON“ 利用の形式の方が楽である。質問はテキストの文を導き出すようになっている。せいぜいできることは, Bedeutet die rot leuchtende Lampe, daß man jetzt über die Straße gehen darf? のように答の文を暗示するような問い方をするくらいが関の山であろう。¹⁶⁾ もっとも, あまり答を規制すると, 自分の持っている「語学力」をせいっぱい活用して答えようとする学習者からその意欲を殺ぐことになるおそれもある。¹⁷⁾ 第四に, 状況の設定と選定に対して科学的な根拠を与えることが難かしい。語学の練習のための状況の設定ではあるけれども, 当該外国の文化をぬきにした語学の学習はあり得ないから, 状況の設定は常に文化的配慮と関連している。この語学練習の目標と文化的 content とのかねあいも又状況の選定にあたり考慮されるべき大きな因子である。

以上の観察により, 外国語の口頭練習に視覚資料を添えることは積極的に肯定できるにもかかわらず, それを口頭練習に不可欠に取り入れることは容易でないと言すべきである。その成功はなによりも口頭練習自体の作り方にかかっている。

学習者の外国「経験」の巾を拡げる意味では, 口頭練習にとどまらず, 外国語教授全般にわたって視覚資料が折にふれ積極的に取り入れられることは望ましいと言える。ただし, 使われる視覚資料 (例えば, ビデオテープ, 映画, スライド, トランスパレンシー, 写真, 挿絵など) やメディアの担い手 (例えば, テレビ受像機, 映写機, スライド投影器, オーバーヘッド・プロジェクター, フランネル貼りボードなど) のいずれがどんな場合に適当かは, 具体的に一々検討されねばならない。例えば, 今回の実践例についても, スライドよりはオーバーヘッド・プロジェクターの方が便利であると言える。この検討はなお後日の課題である。

1972. 8. 31

16) 雑誌 „Das Sprachlabor und der audiovisuelle Unterricht“ には, 英語の初級授業に, 私の三つ目の実践と同じようなスライドの使い方をした報告が載っている。Erich Germer: Dias im englischen Anfangsunterricht. Heft 1, März 1968. S. 32 ff. ただ, 初級授業であるが故に, 質問は「文型練習」的に統一されている。

17) 学習者の意欲と解答の規制の問題に視覚資料を使って解決を与えようとした例がある。ただし, そこではもとなるテキストが存在しているし, 練習は文字に大巾に依存している。Peter Pasch: Lehrbuchbegleitendes visuelles Material. Zur Arbeit mit „Schrift-Bildern“. In: Das Sprachlabor und der audiovisuelle Unterricht. Heft 4, Dezember 1970, S. 104 ff. 彼は教科書である読本の各課の状況を大きな紙に描き, そのなかに状況の説明となる文を記した。ただその文には多くの空欄がある。学習者にこれを埋めさせることにより授業を進めるわけである。